

III ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA REALIDAD IBEROAMERICANA

SANTIAGO DE CHILE - 5 - 6 y 7 de Octubre de 2016

3.- Investigación en didáctica para el desarrollo del pensamiento social

Titulo:

"Argentina: a cuarenta años de la dictadura y veinte de su enseñanza escolar: logros, limitaciones y posibilidades futuras de la historia reciente en las aulas".

Autores

De Amézola Gonzalo (Profesor Titular. Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia. UNLP) Argentina. gonzalodeamezola@gmail.com T.E. 054-0221-484-7865

Dicroce Carlos (Profesor Adjunto. Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia. UNLP) Argentina. carlosdicroce@gmail.com T.E. 054-0221-453-9235

Garriga María Cristina (Jefe de Trabajos prácticos. Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia. UNLP) Argentina. pinagarriga@yahoo.com.ar T.E. 054-0221-484-6558

La dictadura como contenido escolar

Durante las últimas dos décadas, la enseñanza escolar de la historia ha sido objeto innovaciones constantes en Argentina. Estos intentos de renovación son parte de las reformas educativas que promovieron primero la Ley Federal de Educación de 1993 y, luego, la Ley de Educación Nacional de 2006. Aunque la impronta ideológica de las dos normas es distinta y la segunda pretendió corregir a la primera, ambas tuvieron puntos en común en lo que pretendieron lograr y en el diagnóstico de las deficiencias de la enseñanza. En nuestra asignatura, tanto en uno como en el otro caso se partió de la creencia de que buena parte de los alumnos desconocía factores considerados importantes para el estudio del pasado y que sus capacidades para actuar como ciudadanos concientes y solidarios resultaban escasas.

Para solucionar esas deficiencias, las dos leyes dieron gran importancia a la renovación temática del curriculum. En términos generales podemos afirmar que en los contenidos escolares de Historia el centro estuvo ubicado hasta antes de las reformas en el siglo XIX y la exaltación del patriotismo de los héroes de la Independencia, pero a

partir de los años 90 estos temas se desplazaron a un segundo plano y el lugar central pasó a ser ocupado por el siglo XX y el pasado reciente.

El motivo explícito de los reformistas para sostener ese cambio fue la hipótesis de que ocuparse de un período más cercano al presente aportaría a los estudiantes una mejor comprensión de los problemas del complicado tiempo que les había tocado vivir. Esta arriesgada hipótesis de que todos los problemas actuales tienen su origen en un pasado próximo se vio acompañada por otra idea que, aunque no era entonces el principal motivo de las innovaciones, se fue afianzando poco a poco hasta lograr una fuerza irresistible. Desde siempre un objetivo central de la historia escolar fue formar buenos ciudadanos, un propósito que se cumplía hasta entonces promoviendo un espíritu nacionalista con la imitación del ejemplo de los prohombres. Pero a fines del siglo XX se consideró apropiado reemplazar ese criterio tradicional –por una parte considerado vetusto e ineficaz y, por otra, manipulado hasta el hartazgo por un autoritarismo que se procuraba desalojar de la sociedad- apelando especialmente al ejemplo de la trágica experiencia de la última dictadura militar, mediante lo cual se intentaría formar a los jóvenes como ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos.

El proyecto de incluir el pasado reciente en las aulas presentaba, en principio, varios inconvenientes. El primero de ellos era que el “código disciplinar” había buscado educar en ciudadanía durante los cien años anteriores mediante la emulación del ejemplo de las acciones gloriosas que habían realizado los próceres en un pasado heroico donde estaba el origen de las virtudes nacionales. Ahora, lo que se proponía era formar ciudadanos democráticos a partir del conocimiento del miserable y cruel proceder de los dictadores, en un pasado vergonzoso que no debía repetirse. Una brusca inversión de propósitos que previsiblemente produciría tensiones en la escuela. Por otra parte, el estudio de ese pasado cercano se introdujo con naturalidad, sin preocuparse por si los docentes estaban en condiciones de enseñarlo porque no habían sido preparados para ello en su formación inicial. Además, los profesores que quisieran actualizarse se encontrarían en principio con obras dispares provenientes de las ciencias políticas, la sociología o del periodismo, muchas de ellas lejanas de su formación histórica. Esa dificultad cambió a fines de los años 90 porque la historia reciente tomó un auge inusitado y se transformó en el campo de mayor actividad de la

historiografía argentina pero con la peculiaridad de producir una gran variedad de trabajos que estudiaban aspectos particulares de ese pasado conflictivo, con casi ninguno que presentara un panorama general acorde a las necesidades de los docentes. Por otra parte, la historia reciente era un campo al que no pocos historiadores le negaban validez todavía en los 90, lo que significó la aparición de otro problema que la escuela deplora: que estén en discusión los saberes que transmite.

Sin embargo, en lo que se refiere a los planes de estudios, a lo largo de estos últimos veinte años, la dictadura de 1976 ha tenido una presencia creciente. Desde 1992 –en una medida que precedió y condicionó, a la vez, a la reforma- las escuelas secundarias pasaron en su conjunto al ámbito provincial y, en consecuencia, todas las decisiones nacionales debieron ser adaptadas e implementadas con criterios propios por cada una de las veinticuatro jurisdicciones educativas (las veintitrés provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires). Por ese motivo cuando se alude a diseños curriculares en este trabajo se hará referencia sólo a la Provincia de Buenos Aires, que representa alrededor del 40% de los alumnos, los profesores y las escuelas de todo el país.

En los Contenidos Básicos Comunes aprobados en 1995 –que establecían los temas que debían incluirse en los diseños curriculares de todas las provincias-, la última dictadura aparecía considerada como una más en el ciclo de gobiernos militares que interrumpieron el orden constitucional desde 1930. Pero de a poco el régimen iniciado en 1976 fue resaltando sus crueles diferencias con los autoritarismos anteriores. Posiblemente el más expresivo de ese proceso fue el de 2º año de Educación Polimodal de Buenos Aires que establecía los siguientes contenidos para el año 2004:

“La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La ‘justificación’ de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar.” (DGCE, 2003: 183)

Con el tiempo, mientras las innovaciones educativas se implementaban, en la opinión pública se extendió la percepción de que la educación, en vez de mejorar, se deterioraba. El descrédito de la reforma facilitó la sanción de una nueva ley educativa que se aprobó a fines de 2006. Con esta nueva norma, el gobierno buscaba una corrección del enfoque neoliberal que atribuía a la Ley Federal. Por este motivo la mayor parte de los cambios que se impulsaron desde 2006 en la historia enseñada no presentaron tanto un propósito de renovación pedagógica o disciplinar como la intención de redefinir perspectivas ideológicas. A pesar de ello muchas cuestiones de la Ley Federal se mantuvieron o resultaron aún fortalecidas, como lo fue el predominio de la historia contemporánea y el papel central de la historia reciente en la formación ciudadana.

En la nueva ley se dispuso la obligatoriedad de tratar algunos temas. Entre ellos se establece que todas las jurisdicciones deben ocuparse del: “[...] ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar [...] reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos [...].”¹ La relación entre el pasado reciente, la dictadura, la democracia y los derechos humanos queda ineludiblemente relacionada, entonces, con la formación ciudadana en la escuela.

Con la Ley de 2006 el tratamiento de la dictadura en la Provincia de Buenos Aires se reservó para 5º año de secundaria. Para dos especialidades – Artes y Ciencias Sociales-Historia se estudia también en 6º año, que se dedica a la investigación de la historia argentina de las décadas de 1970, 1980 y 1990.

Un fenómeno fácilmente perceptible es que con el tiempo el espacio dedicado a la historia reciente fue creciendo. En el diseño de 1999, la dictadura estaba al final de un programa que incluía a toda la historia argentina, por lo cual a las unidades finales se las enseñaba superficialmente o no había tiempo para tratarlas. En el plan de 2004, el programa comenzaba en 1930 pero incluía también historia latinoamericana y mundial, por lo que el tiempo para el estudio de la dictadura se siguió considerando escaso. Finalmente, con el curriculum de 2011, 5º año se ocupa del período que se inicia en 1955 y directamente en 1970 para aquellos que tienen historia en 6º año. En

¹ Cfr. Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). Art. 92, inc. c, en www.me.gov.ar

definitiva, la última dictadura militar es una protagonista en la historia de la escuela media.

Los jóvenes y la valoración de la dictadura

Pero, ¿cuál ha sido el resultado del estudio de la dictadura militar en la escuela secundaria?

Uno de los problemas de los discursos sobre la educación en Argentina es la escasez de datos empíricos en los que puedan sostenerse las afirmaciones. Este fue uno de los motivos que nos impulsó a desarrollar el proyecto de investigación “Los jóvenes y la Historia en el Mercosur”, recabando datos de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, añadiéndose también el relevamiento de escuelas de Chile, aunque este país no integre ese mercado común. Basado en el proyecto Youth and History, dirigido por Magne Angvik y Bodo von Borries para Europa, Israel y Palestina, nuestra indagación está basada en una encuesta aplicada en alumnos entre 15 y 16 años en escuelas públicas y privadas de los países involucrados entre agosto de 2012 y mayo de 2013. Aunque la muestra elaborada no es estadísticamente representativa, está construida según un diseño que permite conclusiones significativas por su tamaño (alrededor de 4000 cuestionarios de alumnos y 300 de profesores). Estas dimensiones nos permiten considerar que es bastante previsible ya que sus datos se aproximarían a los que obtendríamos en caso de que realizáramos una muestra probabilística.

Los resultados nos muestran una tendencia similar en las respuestas de los alumnos de todos los países en cuarenta y dos de las cuarenta y tres preguntas que incluye la encuesta, diferenciándose cada caso por una cuestión de grado en su adhesión o rechazo en cada caso propuesto. Esta similitud desaparece en la última de ellas que se refiere a la valoración de las dictaduras de cada uno de esos países.

Aunque existen diferencias entre todos los casos, los puntos más contrastantes de estas diferencias se encuentran entre Brasil, donde el juicio de los estudiantes es más bien benévolo, y Argentina donde el rechazo al gobierno militar es más terminante.

(Gráfico 1)

En parte la explicación de estos contrastes puede encontrarse en que ambos regímenes de fuerza tuvieron un desarrollo diferente: mientras en Brasil los militares gobernaron sin interrupciones entre 1964 y 1985, en Argentina lo hicieron entre 1966 y 1973 y –luego de un difícil interregno democrático- entre 1976 y 1983, siendo esta última etapa la más sangrienta. Mientras en la segunda mitad de los años 70 el régimen brasileño –luego de un período de dura represión- comenzó un proceso de larga, controlada y restringida apertura política, en Argentina se iniciaba al mismo tiempo una autocracia que desató un grado de coacción inédito por medio de un brutal y masivo terrorismo de Estado. En Brasil, la prolongación del gobierno de fuerza en el tiempo permitió que los aspectos más sanguinarios de la represión concluyeran diez años antes de la retirada de los militares del gobierno. Ese repliegue resultó distinto al de los dictadores argentinos: no fue el resultado del desbande por una derrota en una guerra (como la de Malvinas) y, sobre todo, fue una retirada progresiva. El paso a la democracia en Brasil fue largamente consensuado, sin sobresaltos y negociado “desde arriba”. También, en consecuencia, el tema del atropello a los derechos humanos adquirió en cada caso una diferente dimensión al regresar la democracia. Esta diferencia se expresó también en la importancia que la educación le fue asignando al tema. Mientras en Brasil, estas cuestiones comenzaron a perder relevancia con el paso del tiempo, en Argentina ocurrió lo contrario y la dictadura amplió permanentemente su presencia en las aulas.

Pero también podríamos preguntarnos en qué sectores sociales de Argentina ese rechazo es más fuerte. Desagregando los resultados generales y relacionándolos con los tipos de escuela y la educación de los padres de los alumnos podemos encontrar algunas pistas. (Gráfico 2 y 3)

Podríamos afirmar –dentro de las limitaciones de esta información- que el rechazo a la dictadura es transversal a los distintos sectores sociales pero también que ese rechazo del autoritarismo es más fuerte en los alumnos de escuelas privadas, hijos de padres con mayor educación. En consecuencia podríamos decir, en principio, que se trata de una bandera más representativa de las preocupaciones de las clases medias y altas que de los sectores populares.

¿Qué ocurre a su vez con la valoración de la democracia y los derechos humanos por los jóvenes? (Gráfico 4)

En general, podemos afirmar que los jóvenes argentinos encuestados, como ocurre con los de los demás países participantes, valoran positiva pero moderadamente el sistema democrático tanto en las libertades civiles como en las políticas y sociales. En esta encuesta sus resultados están por debajo de los jóvenes chilenos pero por encima de los brasileños y, sobre todo, los uruguayos. También podemos preguntarnos en este caso si ese apoyo es idéntico en todos los sectores de la sociedad.

Realizando el mismo cruce de información que en el caso anterior, llegamos a una conclusión similar: todos apoyan medianamente a la democracia pero dentro de ese apoyo podemos encontrar algunos matices: los sectores de clase media otorgan mayor importancia a los derechos civiles y políticos y los sectores populares a los derechos sociales. Esta fragmentación, si efectivamente existiera, no sería conveniente para el desarrollo de una democracia plena porque el caso de los países latinoamericanos ha sido diferente al de los europeos y hemos accedido a los derechos políticos con una gran carencia en los derechos civiles. De modo que una lucha eficaz debería iniciarse por garantizar los derechos civiles de toda la población, entre otras cosas porque evitaría que los avances en justicia social fueran considerados una dádiva. En otras palabras, si no están asegurados los derechos civiles, los derechos políticos y sociales estarían también en peligro. (Gráfico 5 y 6)

En lo que se refiere a los “nuevos derechos” podemos asegurar según los datos de las encuestas que la adhesión es muy extendida que sospechamos no es producto de la influencia de la educación formal sino de la discusión de la que son objeto en los medios de comunicación.

A modo de ejemplo se presentan estos tres casos:

39. b. Yo acepto tener amigos y amigas homosexuales (Gráfico 7)

41.c. Votaría por la plena igualdad entre hombres y mujeres en el trabajo, la administración de la casa y en la política (Gráfico 8)

41.g. Votaría por la preservación del medio ambiente, aún cuando perjudique el desarrollo económico (Gráfico 9)

¿Cómo se enseña en la escuela?

En los últimos veinte años se ha sostenido que era necesario cambiar las modalidades expositivas predominantes en la enseñanza para promover un aprendizaje activo que promoviera el desarrollo del pensamiento histórico. En estas dos décadas, los documentos oficiales han enfatizado que debe lograrse en la escuela un aprendizaje más reflexivo, atento a las distintas perspectivas y los diferentes puntos de vista. Tal vez esto pueda ejemplificarse con uno de los objetivos del diseño curricular de Historia para 6º año de la Provincia de Buenos Aires: “Fomentar el trabajo en clase, grupal e individual, que tienda a la discusión y el análisis de distintos problemas históricos mediante la incorporación de una multiplicidad de fuentes y puntos de vista. “

El problema es en qué medida estos propósitos se han concretado efectivamente en las aulas, teniendo en cuenta que ciertas cuestiones implícitas a la lógica escolar actúan dificultando que esos cambios se hagan efectivos. Como sostiene Antonio Viñao (2002:73) acerca de lo que define como “cultura escolar”, ésta es “[...] algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran arañar más que superficialmente; que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo.” Entre esos obstáculos se encuentra que el debate nunca había sido considerado como una actividad formativa provechosa en la escuela argentina; que la implementación de clases participativas era considerada como una amenaza a la obsesión por el orden y la disciplina que siempre se identificaba en el sentido común por aulas silenciosas, o que para esa misma percepción social un profesor que se limitara a ser un “moderador neutral” podía ser considerado como alguien que abdicaba de la autoridad que debía ejercer en el aula.

Pero tal vez más importante resulta una segunda dificultad. Para encarar un cambio de ese tipo, quienes enseñan deben tener una idea actualizada de la producción del conocimiento histórico. Esto significa cosas aparentemente tan simples como que ese conocimiento está condicionado por el punto de vista del historiador y que las conclusiones son siempre provisionales porque serán válidas hasta que se formulen otras más completas. En definitiva, deberíamos preguntarnos: ¿qué cambió y qué continuó

igual en las metodologías de enseñanza de las aulas argentinas al cabo de estas dos décadas? (Gráfico 10)

Si podemos ensayar una conclusión, aunque provisoria, en este campo es que las transformaciones de la historiografía parecen tener un tránsito más fluido entre la academia, las instituciones de gestión de la educación y las aulas. En otros términos, que la fuerza de la tradición tiende a ser más resistente y efectiva en las prácticas pedagógicas que en los contenidos, lo que puede ser un indicio importante para las reflexiones y políticas para la formación de profesores, especialmente de historia: aún no hemos logrado un consenso acerca de las articulaciones entre las teorías y las prácticas pedagógicas, o no hemos conseguido hacer que la innovación historiográfica tenga resonancia en las prácticas pedagógicas de los profesores de historia.

Si los nuevos contenidos se enseñan con los métodos de siempre, podemos preguntarnos también cuál es la profundidad de los cambios que el tema de la última dictadura militar efectivamente ejerce en la formación de los jóvenes.

Contrariamente a las percepciones de la opinión pública, los jóvenes argentinos adhieren a los derechos y libertades democráticas y los toman –podríamos decir- como algo natural y que está fuera de discusión. El problema, en realidad, es la falta de interés que manifiestan por una participación política activa. Cuando se les pregunta acerca de cómo imaginan su vida en los próximos cuarenta años, en el ítem relativo a la participación política ²la mayoría no se imagina participando en política. (Gráfico 11)

Sin duda, la política no es para los jóvenes una actividad valorada positivamente. Pero, ¿es este su problema? ¿Lo es exclusivamente de la escuela? La democracia, como todo, se aprende en las aulas pero también en la sociedad y los medios. En estos últimos veinte años los jóvenes han recibido, por un lado, argumentos retóricos exaltando a la democracia y, por otro, han visto el vaciamiento de sus contenidos en la realidad cotidiana. Este es un problema que excede a los jóvenes pero abarca a toda la sociedad y los afecta. La actividad política no produce entusiasmo en la ciudadanía en general y, tampoco, en los jóvenes en particular porque la democracia no es lo que se

² La afirmación que se consigna en la pregunta “cómo pensás que será tu vida dentro de cuarenta años” es “participaré de la vida política”

declama de ella en nuestros países. Guillermo O'Donnell se refirió a este fenómeno político como "democracia delegativa": una vez que un candidato es elegido se arroga el derecho de hacer lo que quiera sin ningún control por el tiempo que dura su mandato, lo que supone una sociedad civil pasiva, espectadora de sus actos pero que no hace demandas.

Al mismo tiempo la lectura de los datos nos invita a reflexionar en torno a qué sentidos atribuyen los jóvenes a la participación política y cuáles son las formas de organización alternativas a las tradicionales que privilegian y en las cuales se asumen como ciudadanos. Tal como remarca M. Krieger (2014:30) los jóvenes "vienen mostrando un creciente interés y participación, su activismo parece caracterizarse por modalidades más informales y por su carácter colectivo, emparentables a formas democráticas de intervención y de implicación más que de expresión".

En conclusión, la relación entre el pasado reciente, la dictadura, la democracia y los derechos humanos y la formación ciudadana en la escuela resulta, a primera vista, exitosa. Los jóvenes argentinos repudian a la dictadura y valoran a la democracia y los derechos humanos. Sin embargo, la adhesión a esos principios no es apasionada sino más bien formal. La escuela siempre apoyó lo que era considerado correcto políticamente tratando de inculcar con sus métodos tradicionales las ideas convenientes para el Estado (o los gobiernos) y no se tardó luego en verificar que esas declaraciones no eran más que un discurso superficial que nadie realmente estaba dispuesto a defender. El problema de la formación democrática es complejo y es necesario tener en cuenta muchos aspectos diferentes, pero uno de ellos es la forma en que esos principios son puestos en juego en el aula para que sean reflexionados por los jóvenes.

Bibliografía

Cerri, Luis F. y De Amézola, Gonzalo (2009) "Los jóvenes y la historia, una encuesta intercultural latinoamericana: algunos resultados", ponencia presentada en las XII Jornadas Intesescuelas Departamentos de Historia, Bariloche, octubre.

Cerri, Luis F. y De Amézola, Gonzalo (2007) “Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* Nº 12, ISSN 1316 – 9505. Universidad de Los Andes, Venezuela.

Dirección General de Cultura y Educación (2006). Diseño Curricular Historia

Cuesta Fernández, Raimundo. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares – Corredo.

González M.P. (2014) *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Krieger, M. (2014 b) Reflexiones acerca de la despolitización y la politización juvenil en la Argentina: entre la desestructuración y la reestructuración del Estado nacional En Urresti, M .y Vazquez, M.(comp.) *Juventudes políticas* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires .Pp 21 a 28. Disponible en http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sociales_juventudespolicas-1.pdf

Ley de Educación Nacional 26.206. (2006)

Viñao Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid. Morata

Rüsen, Jörn. (2006) “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. En: *Práxis Educativa* Nº2. Ponta Grossa, PR.